

Switlick, Bettina; Bullerjahn, Claudia

## Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*. Essen : Die Blaue Eule 1999, S. 167-195. - (Musikpädagogische Forschung; 20)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-92136

10.25656/01:9213

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92136>

<https://doi.org/10.25656/01:9213>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Niels Knolle  
(Hrsg.)**

**Musikpädagogik  
vor neuen  
Forschungsaufgaben**





**Themenstellung:** Die Impulsformulierung für das Thema der Jahrestagung 1998 des AMPF „Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben“ spiegelt die kritische Einsicht, daß die Musikpädagogik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert allen Anlass hat, Probleme mit ihrem inhaltlichen wie auch methodischen Selbstverständnis und den sich daran knüpfenden Perspektiven für die künftige wissenschaftliche Arbeit, kritisch zu benennen und diskutieren. Die diese Tagung strukturierenden vier Schwerpunkte ‚Außerschulisches Lernen‘, ‚Info- und Edutainment in den Medien‘, ‚Musikpädagogik in Europa‘ und ‚Geschichte der Musikpädagogik‘ benennen einige dieser bislang noch unzureichend bearbeiteten Forschungsbereiche. Zugleich lassen aber die in diesem Band dokumentierten acht Beiträge mit ihren Fragestellungen, methodischen Ansätzen und ersten Forschungsergebnissen erkennen, daß die Musikpädagogik sich dieser Herausforderung, sich in ihrem Selbstverständnis ‚neu zu denken‘, bereit ist zu stellen.

**Der Herausgeber:** Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungsgruppe ‚Gesamtschule‘ an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u. a. Planung des Einphasigen Studiengangs ‚Musik‘ sowie Konzeption und Aufbau des ‚Apparativen Studienbereichs‘; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

# Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Martin Weber:</i> Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik	9
<i>Jens Arndt:</i> Der ästhetisch rezipierende Schüler. Freiraum und Grenzen eines didaktischen Modells	38
<i>Frauke Grimmer:</i> Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern	64
<i>Rudolf-Dieter Kraemer &amp; Clemens M. Schlegel:</i> Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa	97
<i>Michael Schenk:</i> Karl Storck (1873-1920): Zwischen Kulturpolitik, Musikpädagogik und Chauvinismus! Ein Beitrag zur Personalisierung von Fachgeschichte	125
<i>Bettina Switlick &amp; Claudia Bullerjahn:</i> Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht. Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim	167
<i>Niels Knolle &amp; Thomas Münch:</i> „Dann trigger ich den einfach an ...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel des jugendlichen Erwerbs von Kompetenz im Umgang mit Neuen Musiktechnologien. Überlegungen zu einem Forschungsdesign	196
<i>Stefan Auerswald:</i> Computer in einem handlungsorientierten Musikunterricht. Evaluation eines Unterrichtskonzepts	214

# **Ursachen und Konsequenzen des Abbruchs von Instrumentalunterricht**

## **Eine quantitative und qualitative Umfrage bei Studierenden der Universität Hildesheim<sup>1</sup>**

### **1 Einleitung**

Als ein „dunkles Kapitel des Instrumentalunterrichts“<sup>2</sup> bezeichnete Werner Probst 1975 die Problematik des Unterrichtsabbruchs an Musikschulen. Vom Verband deutscher Musikschulen gibt es eine Schätzung, daß ungefähr 40% aller Schüler ihren Unterricht nach zwei bis drei Jahren abbrechen.<sup>3</sup> Diese Zahl sagt jedoch noch nichts darüber aus, warum der Unterricht aufgegeben wurde, und wie auch Peter Röbbke<sup>4</sup> feststellt, kann es durchaus sinnvolle Gründe für eine Beendigung des Unterrichts geben ohne daß deshalb eine Schuldzuweisung notwendig wäre. Vor allem im Jugendalter wird vieles ausprobiert und wieder aufgegeben. Da Instrumentalunterricht zum einen bei den wenigsten zu einem Musikstudium führt - und ja auch gar nicht führen soll! - und zum anderen darauf abzielt, den Schüler auf Dauer selbständig und vom Lehrer unabhängig zu machen, kommt ohnehin irgendwann der Zeitpunkt, an dem der Unterricht beendet wird.

Doch gerade die Selbständigkeit des Schülers auf seinem Instrument scheint selten erreicht zu werden: Das Aufgeben des Unterrichts ist häufig gleichzusetzen mit dem Abbrechen des Instrumentalspiels an sich, so eine ers-

- 
- 1 Diese Untersuchung wird derzeit im Rahmen einer Diplomarbeit im Studiengang Kulturpädagogik - betreut von Dr. Claudia Bullerjahn und Prof. Dr. Rudolf Weber - an der Universität Hildesheim durchgeführt.
  - 2 Werner Probst: Musikalische Grundausbildung als Voraussetzung des Instrumentalunterrichts. In: Der Instrumentalunterricht. Probleme - Reformen (= Die Musikschule. Bd. 4. Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege. B 28). Mainz 1975. S. 23
  - 3 Vgl. Roland Boeckle: Allgemeines zum Ansatz der Wiener Instrumentalschulen. In: Siegert, Hans-Christian: Violinschule. Wien 1978. S. 58
  - 4 Vgl. Peter Röbbke: Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht. Mainz 1990. S. 176

te These der vorliegenden Studie. Ob dies darin begründet ist, daß Instrumentalunterricht zu einer ‚musikalischen Unselbständigkeit‘ erzieht - zumindest wenn er ‚zu früh‘ abgebrochen wird - oder in der Orientierung unserer Gesellschaft an den hohen Medienstandards, sei zunächst dahingestellt. Da jedoch ein Großteil der Instrumentalschüler nur für relativ kurze Zeit Unterricht nimmt, müßte dieser auch entsprechend angelegt sein und schon früh die Ausdrucksfähigkeit auf dem Instrument sowie eine selbständige Fortführung des Musizierens fördern.

## 2 Forschungsstand

Obwohl in der instrumentalpädagogischen Literatur immer wieder ein entsprechender Forschungsbedarf festgestellt wurde, sind Forschungsansätze zum Abbruch von Instrumentalunterricht rar. Der Schwerpunkt musikpädagogischer Forschung lag bisher vorrangig auf der Untersuchung erfolgreicher instrumentaler Lernwege.<sup>5</sup> Musikpädagogisch bedeutsame Erkenntnisse sind allerdings möglicherweise auch aus der Diskrepanz zwischen gelungenen und weniger gelungenen Lernbiographien zu erlangen.

Einige Studien thematisieren den Unterrichtsabbruch zumindest am Rande - z.B. Alphons Silbermann<sup>6</sup> und Walter Scheuer<sup>7</sup> - und unternehmen erste Ansätze, etwas über mögliche Abbruchsursachen zu erfahren. Karl Graml und Walter Reckziegel<sup>8</sup> untersuchen darüber hinaus auch Zusammenhänge mit anderen Variablen, wie z.B. „Instrument“, „Alter bei Unterrichtsbeginn“ und „Abbruchsalter“. Frauke Grimmer<sup>9</sup> akzentuiert Fragen zum Abbruch insbesondere im Jugendalter.

In der angloamerikanischen Forschung existieren Studien zur Abbruchsthematik bereits aus den 60er und 70er Jahren, so z.B. von Anthony J. Martig-

---

5 Vgl. dazu z.B. Hans Günther Bastian: Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz 1989.

6 Alphons Silbermann: Der musikalische Sozialisierungsprozeß. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern - Eltern - Musiklehrern. In: Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. H. 29). Köln 1976. S. 9-197.

7 Walter Scheuer: Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 27). Mainz 1988.

8 Karl Graml/ Walter Reckziegel: Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 6). Mainz 1982.

9 Frauke Grimmer: Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel 1991.

netti<sup>10</sup> und Larry Dean Rawlins<sup>11</sup>. Diese widmeten sich in erster Linie der Untersuchung von Abbruchsursachen und bezogen teilweise auch Eltern und Lehrer in die Befragung mit ein. Unseres Wissens wurden diese Studien in der deutschsprachigen Forschung bisher jedoch nicht rezipiert.

Die erste deutschsprachige Untersuchung wurde 1989 von Corinna Stanze<sup>12</sup> durchgeführt und beschäftigt sich vorrangig mit motivationspsychologischen Aspekten des Abbruchs. Die Befragung von 18 Klavierschülern unmittelbar nach der Beendigung ihres Unterrichts an der Musikschule fand auf Interviewbasis statt. Vor allem unangemessene Leistungsansprüche im Unterricht und überzogene elterliche Erwartungen führten dabei zu einem Abbruch.

Gegenstand einer Fragebogenuntersuchung von Werner Jünger, Roland Merkel und Hans Rectanus<sup>13</sup> waren 53 Musikschüler, die sich zum zurückliegenden Schuljahr abgemeldet hatten und ihr Instrument seitdem nicht mehr spielten, sowie eine Kontrollgruppe von Schülern, die weiterhin Unterricht bekamen. Befragt wurden jedoch ausschließlich die Eltern der Schüler, in der Annahme, daß diese „bereitwilliger und objektiver über den Prozeß des Scheiterns Auskunft geben als die Betroffenen selbst“<sup>14</sup>. Diese Beschränkung erscheint problematisch, da der Einblick der Eltern in die Unterrichtssituation nur partiell ist und elterliche Einflüsse auf den Abbruch unberücksichtigt bleiben. Vor allem zwei Einflußfaktoren auf das ‚Gelingen‘ bzw. ‚Mißlingen‘ des Instrumentalunterrichts kristallisierten sich als bedeutsam heraus:

- das Ausmaß der Identifikation mit dem Instrument, gefördert durch die eigene Entscheidung des Kindes für ein bestimmtes Instrument,
- die Übesituation, die von den Schülern, die ihren Unterricht abgebrochen haben, als belastend empfunden wurde, in der Kontrollgruppe dagegen durch Freiwilligkeit, Regelmäßigkeit und Freude gekennzeichnet ist.

---

10 Anthony J. Martignetti: Causes of Elementary Music Dropouts. In: Journal of Research in Music Education. 13/3 (1965) S. 177-183

11 Larry Dean Rawlins: A Study of the Reasons for Students Dropping out of the Instrumental Music Program of the Lincoln, Nebraska Public Schools. Ph.D. The University of Nebraska. Lincoln 1979. Dissertation Abstracts International A. Bd. 40 (7) 1980. S. 3936-3937

12 Corinna Stanze: Kognitive und motivationspsychologische Aspekte des Abbruchs im Instrumentalunterricht. Unveröffentlichte Diplomarbeit (Hochschule für Musik und Theater Hannover, Studiengang Musikerziehung). Hannover 1989.

13 Werner Jünger/ Roland Merkel/ Hans Rectanus: Faktoren des Scheiterns. Über den Abbruch des Instrumentalunterrichts an Musikschulen. In: Üben & Musizieren. 4 (1994) S. 3-9

14 Jünger u.a., a.a.O., S. 4

Die bisher umfangreichste Untersuchung stammt von Helmut Sonderegger<sup>15</sup> aus Österreich. In einer Fragebogenaktion befragte Sonderegger nicht nur 564 Musikschüler - ein halbes Jahr nach der Abmeldung vom Unterricht -, sondern auch deren Eltern und Lehrer. Neben der Einbeziehung der unterschiedlichen Beteiligten besteht sein Verdienst vor allem in einer differenzierten Untersuchung der Abbruchsursachen sowie in Ansätzen auch der musikalischen Aktivität nach Unterrichtsende. Zu den Ergebnissen nur soviel: Die jeweiligen Begründungen für die Abmeldung vom Unterricht weichen in den Aussagen der Schüler, Eltern und Lehrer zum Teil erheblich voneinander ab. Dabei stimmen Lehrer und Schüler in ihren Begründungen eher überein als die Eltern und ihre Kinder. Von den Schülern werden als Abbruchsursachen vorrangig genannt: „Zeitproblem wegen Schule oder Beruf“, „Kritik am oder Schwierigkeiten im Instrumentalunterricht“ sowie „Mangel an Lust, Freude und Motivation“<sup>16</sup>. Außerdem zeigte sich, daß die Abbruchsquote mit 14 und 15 Jahren - also im Pubertätsalter - am höchsten ist, auch eine These der vorliegenden Studie.

### 3 Eigene Studie

#### 3.1 Forschungsanliegen

Ziel der Untersuchung war es zu erfahren, welche Faktoren zu einem Abbruch des Instrumentalunterrichts führen und wie diese zusammenhängen. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf das Jugendalter gelegt. In einem zweiten Schritt sollte untersucht werden, welche Konsequenzen der Unterrichtsabbruch hat, d.h. wie sich das Verhältnis des Schülers zu Musik und zum Instrumentalspiel nach Unterrichtsende weiterentwickelt - ein Aspekt, der in bisherigen Studien nur ansatzweise berücksichtigt wurde.

Der Begriff ‚Abbruch‘ bezieht sich in vorliegender Studie ausschließlich auf die Beendigung des Instrumentalunterrichts, ohne diesen Vorgang zu werten. Jedem Schüler steht dies zu jeder Zeit zu. Vermieden werden soll jedoch die Formulierung ‚Abbrecher‘, da sie suggeriert, daß an jegliche instrumentale Unterweisung eine professionelle Meßlatte angelegt wird und jeder, der kein Musikstudium anstrebt, mit der Beendigung des Unterrichts aus dem System ‚professionelle Instrumentalausbildung‘ herausfällt.<sup>17</sup> Wenn ein Schü-

---

15 Helmut Sonderegger: Beweggründe für den „Lernabbruch“ an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg (= Innsbrucker Hochschulschriften, Serie A: Musikpädagogik. Bd. 1). Anif/Salzburg 1996.

16 Sonderegger, a.a.O., S. 90

17 Vgl. dazu auch Carsten Eckstaedt: „... mit Klavier hab' ich dann auch aufgehört“. Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch. Bochum 1996. S. 94



ler seinen Unterricht abbricht, weil er zufrieden ist, mit dem, was er auf seinem Instrument erreicht hat, oder aber, weil er herausfindet, daß das Spielen eines Instrumentes für ihn nicht so wichtig ist und er sich lieber anderen Interessen widmet, so muß dies nicht negativ bewertet werden. Problematisch ist der Abbruch dann, wenn der Unterricht die an ihn gestellten Erwartungen nicht erfüllen konnte und Schülern der Zugang zum eigenen Musizieren verleidet wurde.

Unter anderem wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- H1: Die meisten Instrumentalschüler beenden ihren Unterricht in der Pubertät.
- H2: Die Abbruchsursachen hängen u.a. mit dem Abbruchsalter zusammen.
- H3: Die Abbruchsursachen sind auch abhängig vom Instrument.
- H4: Der überwiegende Anteil der Instrumentalschüler, die ihren Unterricht abgebrochen haben, musiziert nach Unterrichtsende nur noch selten bis gar nicht mehr.
- H5: Die Mehrzahl der Instrumentalschüler, die ihren Unterricht abgebrochen haben, bereut den Abbruch im Nachhinein.
- H6: Das Ausmaß des Instrumentalspiels nach Unterrichtsende wird durch die Abbruchsursachen mitbeeinflusst.

### 3.2 *Stichprobe*

Um die Konsequenzen des Unterrichtsabbruchs angemessen untersuchen zu können, lag es nahe, Personen zu befragen, deren Abbruch schon etwas länger zurückliegt - zumal die Schüler in den bisherigen Untersuchungen ausschließlich unmittelbar nach der Abmeldung vom Unterricht befragt worden waren.

Aus diesem Grund wurden die Studierenden der Universität Hildesheim als Stichprobe ausgewählt. Außerdem verband sich damit die Hoffnung, daß inzwischen eine gewisse Distanz zum Unterrichtsabbruch besteht, die es ermöglicht, diesen weniger einseitig zu begründen (z.B. nicht nur alleinige Schuldzuweisung zu Unterricht und Lehrer), dafür reflektierter und differenzierter. Ein weiterer Vorteil der Befragung von Studenten ergab sich dadurch, daß ein größeres Spektrum an Unterrichtsinstitutionen erfaßt werden konnte.

### 3.3 *Forschungsmethoden*

Die Untersuchung gliederte sich in zwei Teilabschnitte: Zur Hypothesengenerierung und -überprüfung sowie zur Gewinnung von Interviewpartnern wurde

zunächst mit allen Studierenden der Universität eine Fragebogenaktion durchgeführt. Dabei wurden in erster Linie Daten zum Unterricht und dessen Abbruch erhoben sowie zu sich daran anschließenden musikbezogenen Verhaltensweisen bzw. Einstellungen. Die Frage nach den Abbruchsursachen wurde in Form einer offenen Frage gestellt, um ein möglichst vielfältiges und differenziertes Bild zu erhalten. Es erfolgte sowohl eine quantitative als auch eine qualitative, inhaltsanalytische Auswertung der Antworten.

Die Fragebögen wurden zum Ende des Wintersemesters 1997/98 mit den Rückmeldeunterlagen für das kommende Sommersemester an die Studierenden ausgegeben. Die Rücklaufquote belief sich auf 44% (1456). Davon haben 25% nie Instrumentalunterricht erhalten, 10% haben noch immer Unterricht und 65% (944) hatten Unterricht, haben ihn aber abgebrochen. Ausgewertet wurden ausschließlich letztere und von diesen nur die 857 vollständigen Fragebögen. Die an der Universität vorherrschende Geschlechterverteilung spiegelt sich auch in der Stichprobe wider: Von den ausgewerteten Fällen sind nur 19% männlich, 81% weiblich. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt bei 24,5 Jahren, die Altersspanne reicht von 18 bis 57 Jahren.

Wer Lust hatte, über die Beantwortung des Fragebogens hinaus ein Gespräch über seinen Unterrichtsabbruch zu führen, konnte auf dem Fragebogen seine Adresse hinterlassen. Daß 40% sich dazu bereit erklärten, mag als ein Indiz für das große Interesse an diesem Thema gelten. Drei möglichst typische Fälle wurden für ein fokussiertes Interview ausgewählt, um einen vertiefenden Einblick in die Wirkungszusammenhänge der Abbruchsproblematik sowie in biographische Hintergründe zu erhalten.<sup>18</sup>

### 3.4 *Ergebnisse und Diskussion*

Die Darstellung der Ergebnisse konzentriert sich im wesentlichen auf die qualitative Beschreibung der Abbruchsursachen sowie auf die Untersuchung verschiedener Zusammenhänge. Zuvor sollen jedoch anhand von Häufigkeitsverteilungen einige erste Hypothesen überprüft werden.

Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, bestätigte sich die Hypothese (H1), daß der Instrumentalunterricht am häufigsten im Jugendalter beendet wird: Das **Abbruchsalter** liegt zwischen dem 5. und 40. Lebensjahr, wobei die meisten mit 16 Jahren abgebrochen haben - im Durchschnitt mit 16,4 Jahren. Bei den männlichen Probanden liegt das durchschnittliche Abbruchsalter mit 18 Jahren

---

18 Da die Interviews noch nicht vollständig ausgewertet sind, bezieht sich dieser Beitrag ausschließlich auf die Fragebogenuntersuchung.

etwas höher als bei den weiblichen, die ihren Unterricht im Durchschnitt mit 16 Jahren aufgegeben haben.

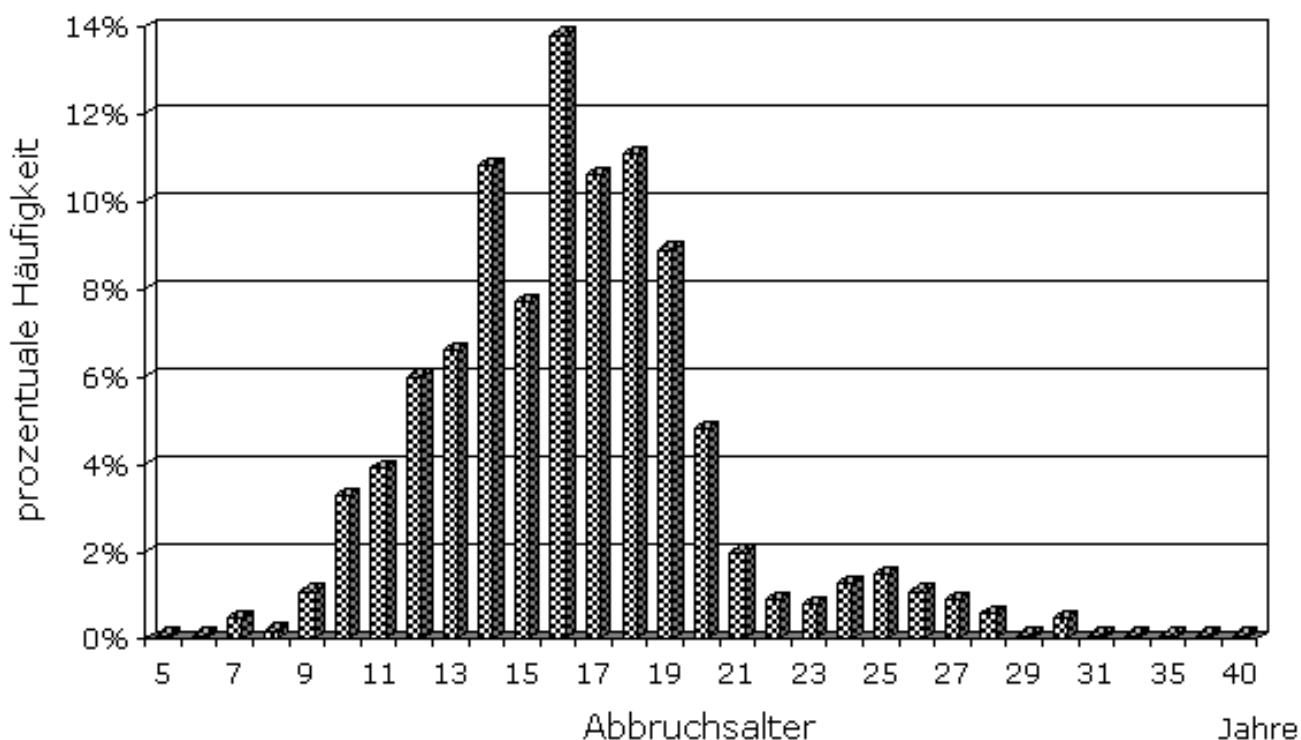


Abb. 1: Verteilung des Abbruchsalters

Auch die Aufnahme des Unterrichts erfolgte bei den Männern im Durchschnitt etwas später als bei den Frauen, und zwar im Alter von 12,9 Jahren im Vergleich zu 10,5 Jahren. Im Gesamtdurchschnitt wurde der Instrumentalunterricht mit 11 Jahren aufgenommen. Am häufigsten liegt der Unterrichtsbeginn jedoch im 8. Lebensjahr. Der früheste Beginn ist mit 4 Jahren zu verzeichnen, der späteste mit 28.

Zwischen dem Alter bei Unterrichtsbeginn und dem Abbruchsalter besteht ein wichtiger Zusammenhang: Eine einfache Regressionsanalyse ergibt einen höchst signifikanten  $R^2$ -Wert von 0,408 ( $F=580,74$ ;  $p=0,000$ ).

Sowohl das Alter bei Unterrichtsbeginn als auch das Abbruchsalter sind darüber hinaus abhängig vom jeweiligen Instrument: Das Instrument beispielsweise, das am frühesten begonnen wird, ist - erwartungsgemäß - die Blockflöte, die auch am frühesten wieder abgebrochen wird. Am spätesten aufgenommen und wieder beendet wird der Gesangsunterricht.

Zur Beantwortung der Frage nach dem **Instrumentalspiel nach Unterrichtsende** standen die Kategorien „regelmäßig“, „relativ häufig“, „relativ selten“ und „nie“ zur Verfügung.

Die eingangs gestellte Hypothese (H4) hat sich bestätigt:<sup>19</sup> Nur 5% spielen ihr Instrument noch regelmäßig, 7% relativ häufig; relativ selten spielen 49% und nie 39%.

Dabei zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede: In den Kategorien „regelmäßig“ und „relativ häufig“ überwiegen die männlichen Befragten, während die Frauen relativ selten oder gar nicht spielen.

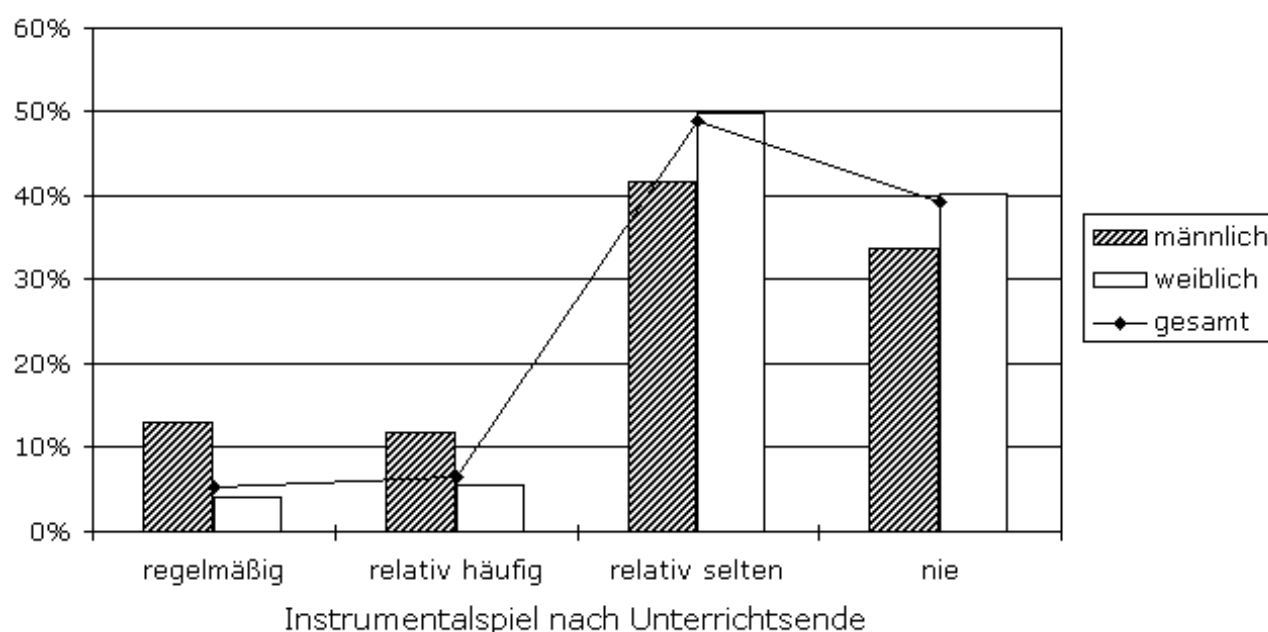


Abb. 2: Instrumentalspiel nach Unterrichtsende bei Frauen und Männern im Vergleich

Die Frage stellt sich, worin diese Unterschiede begründet liegen. Neigen Männer dazu, ihre Übe- bzw. Spielzeit zu überschätzen, während Frauen diese möglicherweise realistischer betrachten oder aber untertreiben, kritischer mit sich selbst sind? Oder trauen Männer sich mehr zu, fühlen sie sich eher in der Lage, mit dem Gelernten etwas anzufangen, ihr Können zu nutzen? Diese Tendenzen deuten sich auch bei den Abbruchsursachen an. Auf die geschlechtsspezifische Begründung des Abbruchs wird jedoch in Kapitel 3.4.2 noch genauer eingegangen.

<sup>19</sup> Bei der Auswertung dieser Frage wurden Studenten, die Musik als Studienfach und damit auch wieder Instrumentalunterricht haben, ausgeschlossen, da sie ihr Instrument verständlicherweise häufiger spielen. Ausgewertet wurden also 703 Fälle.

Die Annahme, daß die Mehrzahl der Instrumentalschüler, die ihren Unterricht aufgegeben haben, den Unterrichtsabbruch im Nachhinein **bereut** (H5), hat sich nur in sehr geringfügigem Maße bestätigt: 48,1% bejahen diese Frage, 47,2% verneinen sie, und 4,7% sind darüber unentschieden. Berücksichtigt man auch hier nur die Studierenden ohne Musik als Studienfach, so werden die Unterschiede etwas deutlicher: 50,3% gegenüber 45,4% bereuen ihren Unterrichtsabbruch, 4,3% sind sich unschlüssig.

Dennoch ist das Ergebnis weniger eindeutig, als aufgrund zahlreicher Gespräche am Rande der Studie erwartet. Ein Grund dafür könnte sein, daß manche zwar bedauern, daß das Erlernen des Instrumentes bzw. das Instrumentalspiel an sich mit dem Unterrichtsabbruch ein Ende gefunden hat. In der entsprechenden Lebenssituation war der Abbruch jedoch meist das Richtige, wie auch in einigen Kommentaren zu dieser Frage zum Ausdruck kommt, beispielsweise *„Ich denke, daß es zu dem Zeitpunkt die richtige Entscheidung war, bedauere aber, daß ich mein ‚Können‘ nicht weiterentwickelt habe“* (w, 16, Klavier)<sup>20</sup>.

### 3.4.1 Abbruchsursachen

Durch die offene Frage nach den Ursachen für den Unterrichtsabbruch ergab sich eine Fülle von Antworten. Aus ca. 70 Unterkategorien wurden 10 Hauptkategorien gebildet.

Der **Motivationsmangel** bzw. **-verlust** steht an erster Stelle der Abbruchsgründe und wird fast von der Hälfte aller Befragten genannt. Die sich hier andeutende grundlegende Relevanz der Motivation für das Erlernen eines Instrumentes wird durch die Motivationsforschung im Bereich der Musik untermauert.<sup>21</sup>

---

20 Die Zitate der Probanden werden im folgenden kursiv angegeben, um sie von anderen Zitaten unterscheiden zu können. Die Angaben in Klammern beziehen sich jeweils auf Geschlecht, Abbruchsalter und Instrument der Befragten.

21 Vgl. dazu z.B. Helga de la Motte-Haber: Die Motivation zu Leistung und Erfolg. In: Helga de la Motte-Haber (Hg.): Psychologische Grundlagen des Musikkernens (= Handbuch der Musikpädagogik. Bd. 4). Kassel 1987. S. 273-331. oder Martin Gellrich: Motivationsprobleme des Instrumentalunterrichts. In: Üben & Musizieren. 2 (1986) S. 132-138. und Martin Gellrich: Ursachen von Motivationsproblemen im Instrumentalunterricht (II). In: Üben & Musizieren. 3 (1986) S. 266-272



Tab. 1: Prozentuale Verteilung der Abbruchsursachen<sup>22</sup>

Motivationsmangel, Motivationsverlust	42,3 %	z.B. Motivationsmangel zum Üben, mangelnde Ausdauer
Kritische Lebensereignisse	41,7 %	z.B. Schulprobleme, Abitur, Studium, Ortswechsel, Krankheit, Pubertät
Kritik am Unterricht	38,3 %	z.B. Kritik an Lehrer, Unterrichtsstil und Stückauswahl
Organisatorische Gründe	29,3 %	z.B. Lehrer gibt Unterricht auf, Kurs zu Ende, kein eigenes Instrument, schlechte Übemöglichkeiten, finanzielle Probleme
Zeitmangel	28,0 %	z.B. Zeitmangel zum Üben
Interessensverlagerung	21,0 %	z.B. Interessensverlagerung auf Sport und andere Künste
Negatives Selbstkonzept	13,0 %	z.B. Einstellung, unbegabt zu sein, Mißerfolgserlebnisse
Lernziel erreicht	12,4 %	z.B. gewisses Niveau erreicht, Musizieren in einer Gruppe, andere musikalische Interessen, ein neues Instrument
Falsches Instrument	5,9 %	z.B. Interesse am Instrument verloren, spieltechnische Probleme
Kritik an Eltern	3,1 %	z.B. Instrument(alspiel) Wunsch der Eltern, Druckausübung

Davon abgesehen ist die Begründung „*keine Lust mehr*“ zunächst eine sehr pauschale, die neben oder in Verbindung mit „*keine Zeit mehr*“ gern ohne weitere Erklärungen angegeben wird. Dabei ist „*keine Lust mehr*“ häufig nur ein vorgeschobener Grund bzw. einer, der nicht aus sich allein heraus entsteht, sondern durch weitere Ursachen bedingt wird, wie auch Scheuer zu bedenken gibt: „[es] kann unterstellt werden, daß in der Formulierung ‚hatte keine Lust mehr‘ viele Gründe gleichzeitig erfaßt sind, die dem Befragten zum Teil nicht bewußt sind.“<sup>23</sup>

Um dennoch feststellen zu können, wodurch der Motivationsverlust verursacht wird, wurden die Zusammenhänge dieser Kategorie mit anderen Abbruchgründen untersucht. Am häufigsten genannt wird eine mangelnde Motivation mit Kritik am Unterricht (43,5%), mit einer Verlagerung der Interessen (34,7%), mit weiteren Gründen aus der Kategorie „Motivationsmangel“ (25,0%) sowie einem negativen Selbstkonzept (24,2%). Zu 17,7% werden zusammen mit dem Motivationsmangel auch Zeitmangel und organisatorische Gründe als Abbruchsursachen angegeben. Wie bereits angedeutet, ist die Aus-

22 Die Summe der Prozentzahlen ergibt mehr als 100%, da es sich hier um eine Mehrfachantwort handelt.

23 Scheuer, a.a.O., S. 93

sage „*keine Zeit und keine Lust mehr*“ eine der häufigsten Antworten überhaupt. Dabei ist durchaus auch eine kausale Beziehung vorstellbar: Aufgrund eines Motivationsverlustes entsteht die Einstellung, daß die für Üben und Unterricht aufgewendete Zeit ‚zu schade‘ ist. Sonderegger hat in diesem Zusammenhang die These aufgestellt, daß Zeitmangel in Verbindung mit mangelnder Motivation ein sekundärer Abbruchgrund ist bzw. als eine Art Auslöser für den Unterrichtsabbruch fungiert, da der Motivationsverlust vermutlich über einen längeren Zeitraum entsteht.<sup>24</sup> In seiner Studie wie auch in anderen spielt der Verlust der Motivation ebenfalls eine wichtige Rolle.

Bei knapp 42% sind **kritische Lebensereignisse** bzw. eine Veränderung der Lebenssituation für den Abbruch verantwortlich. In diese Kategorie fallen zunächst Abbruchgründe, die auf einer Veränderung der Lebensumstände z.B. aufgrund von Schule, Ausbildung und Studium beruhen - letzteres häufig in Verbindung mit einem Ortswechsel -, außerdem private Veränderungen und gesundheitliche Gründe. Angesichts der hohen Abbruchsquote im Jugendalter sollen an dieser Stelle jedoch vor allem pubertätsbedingte Abbruchsursachen betrachtet werden.

Von einigen Befragten wird die Pubertät ausdrücklich als Abbruchgrund genannt, z.B. „*Ich hatte zu diesem Zeitpunkt einen Pubertäts-Knick, wenn man es so nennen will*“ (w, 16, Klavier) oder „*Der Dickkopf der beginnenden Pubertät*“ (w, 13, Klavier). Andere ‚entwachsen‘ in dieser Zeit ihren Instrumenten, insbesondere dem ‚Einstiegsinstrument‘ Blockflöte, z.B. „*Flöte: Ende der Kindheit*“ (m, 16, Blockflöte) oder „*Flöte war uncool*“ (w, 14, Blockflöte). Jedoch auch das Instrumentalspiel an sich verliert häufig an Attraktivität und kann gegenüber Gleichaltrigen nicht mehr vertreten werden: „*war in einem Alter, in dem man auf sowas keinen Bock mehr hat*“ (w, 16, Gitarre), „*es war nicht mehr cool genug*“ (w, 14, Blockflöte). In Verbindung damit findet eine stark an der Peergroup orientierte Verlagerung der Interessen statt: „*In der Pubertät waren andere Dinge deutlich wichtiger als Klavierstunden... (das andere Geschlecht, Musik - natürlich POP...).* Unterricht fand ich dadurch uncool.“ (w, 15, Klavier). Wichtig werden insbesondere die Beziehungen zu Freunden sowie zum anderen Geschlecht, außerdem Freizeitaktivitäten wie Parties und Ausgehen - oder wie eine Studentin zusammenfaßt: „*Freunde, Party, Männer*“ (w, 16, Klavier).

Daneben wird der zunehmende Drang der Jugendlichen deutlich, sich von der Erwachsenenwelt, insbesondere von Autoritätspersonen wie Eltern und Lehrer, zu lösen und eigene Wege zu gehen: „*Erste eigene Entscheidung tref-*

---

24 Vgl. Sonderegger, a.a.O., S. 93

*fen, gegen den Willen der Eltern.“ (w, 19, Klavier) oder „Pubertäre Trotzreaktion auf Verhalten des Lehrers, dessen Methoden mißfielen.“ (m, 18, Waldhorn).*

Neben diesen Abbruchsgründen, die sich direkt auf die Pubertät beziehen lassen, werden in dieser Altersphase möglicherweise auch andere Ursachenkomplexe besonders relevant, beispielsweise die mangelnde Lust zu üben oder ein negatives Selbstkonzept.

Von den Befragten anderer Studien wird die Pubertät als Abbruchsgrund nicht erwähnt, vermutlich weil die Pubertät für die Jugendlichen noch nicht abgeschlossen ist und sie ihr Verhalten in diesem Moment noch nicht reflektieren können.

An dritter Stelle der Abbruchsgründe steht die **Kritik am Unterricht** mit 38%, die sich aus folgenden Detailaspekten zusammensetzt:

Tab. 2: Unterkategorien der Abbruchsursache „Kritik am Unterricht“<sup>25</sup>

persönliche Probleme mit dem Lehrer	23,3 %
Kritik an der Stückauswahl	18,9 %
Kritik am Unterrichtsstil	14,2 %
zuviel Zeit zum Üben erforderlich	8,2 %
mangelnde Kompetenz des Lehrers	7,6 %
Kritik am Gruppenunterricht	6,6 %
Kritik an sonstigen Unterrichtsinhalten	5,4 %
Leistungsdruck im Unterricht	5,1 %
fehlende Musiziermöglichkeit mit anderen	4,1 %
Schwierigkeiten im Orchester	2,8 %
keine Lust auf Vorspiele	2,8 %
Kritik am Einzelunterricht	1,0 %

Hauptgrund für die Kritik am Unterricht sind **persönliche Probleme mit dem Lehrer** bzw. ein unbefriedigendes Lehrer-Schüler-Verhältnis. Das mag zum einen daran liegen, daß auch hier leicht pauschalisiert wird und Probleme im Unterricht sowie mit dem Spielen des Instrumentes allein dem Lehrer zugeschrieben werden. Zum anderen weist dieses Ergebnis auf die wichtige Bedeutung des zwischenmenschlichen Verhältnisses im Instrumentalunterricht hin, insbesondere in der persönlichen Atmosphäre des Einzelunterrichts. Wie die Lehrerpersönlichkeit im positiven Falle zu motivieren und begeistern vermag, kann die Antipathie zum Lehrer das Gegenteil bewirken. Neben Problemen auf rein menschlicher Ebene werden zum Teil auch fachliche Aspekte der Persönlichkeit des Lehrers zugeschrieben: Beispielsweise die Attribute „lang-

---

25 Die Basis 38% entspricht dabei 100%.

weilig“, „konservativ“ und „uninteressant“ lassen auf einen wenig abwechslungsreichen Unterricht schließen. Regelrecht erschreckend ist die Tatsache, daß einige Lehrer die Situation des Einzelunterrichts mißbrauchen für eine sexuelle Belästigung ihrer Schülerinnen, wie sie in immerhin sieben Fällen zur Sprache kommt: z.B. „*traumatische Erfahrung mit dem Lehrer*“ (w, 21, Klavier), „*Mein Saxophonlehrer hat mich sexuell belästigt.*“ (w, 19, Saxophon), „*Der Gitarrenlehrer mochte kleine Mädchen. Andere Lehrer waren zu teuer.*“ (w, 12, Gitarre).

Die **Stückauswahl** scheint eine Schlüsselrolle im Instrumentalunterricht einzunehmen. Einhelliger Tenor der Aussagen: Die Stücke gefallen nicht, werden als langweilig oder uninteressant empfunden. Dabei wird keineswegs nur an einer Beschränkung auf klassische Musik Kritik geübt, sondern grundsätzlich an einer zu einseitigen Auswahl der Stücke, die häufig auch nicht altersgemäß ist, z.B. „*kaum ‚Abwege‘ von Kinderliedern, daher langweilig*“ (w, 12, Melodika), „*es wurden nur christliche Lieder erlernt*“ (w, 15, Gitarre). Die ausschließliche Ausrichtung an der ‚Klassik‘ spielt dennoch eine wichtige Rolle und stößt bei vielen Jugendlichen auf Ablehnung, die gerne auch mal andere musikalische Wege einschlagen oder eigene Sachen spielen würden: Abbruch des Unterrichts „*weil der Lehrer nur Klassik (Fugen) spielen wollte; ich hätte mal 'nen Blues gebraucht*“ (w, 16, Klavier) oder „*Wollte mit 14 kein Klassiker werden, sondern Pop-Rocker.*“ (m, 14, Baß), „*ich wollte mich auf Eigenkompositionen beschränken*“ (m, 16, Klavier). Und immer wieder wird kritisiert, daß die Lehrer nicht auf die individuellen Wünsche ihrer Schüler eingingen, was sich schließlich auf die Übemotivation auswirkt: „*Musikstücke gefielen mir nicht. Viel Volksmusik, wollte lieber klassische oder moderne Stücke spielen. Da es mir nicht gefiel, habe ich nicht geübt, dann lief es auch nicht so gut.*“ (w, 13, Blockflöte). Auch in anderen Studien, vor allem bei Sonderegger und Stanze, kommt einer problematischen Stückauswahl, verbunden mit einer demotivierenden Wirkung, eine wichtige Bedeutung für den Abbruch zu.

Bezüglich des **Unterrichtsstils** werden insbesondere veraltete, konservative sowie nicht altersgemäße Lehrmethoden moniert: „*klassische Lehrmethoden sind langweilig/starr und nehmen die Lust an der Musik*“ (w, 16, Klavier) oder „*Grund damals: keine Lust mehr, zu faul zum Üben; Grund aus heutiger Sicht: schlechter Unterricht (Kinder mit durchschnittlicher Begabung [...]) brauchen einen angemessenen und vor allem kindgerechten Unterricht*“ (w, 12, Blockflöte).

Auch die **mangelnde Kompetenz des Lehrers** ist ein Kritikpunkt am Instrumentalunterricht. Kritisiert werden einerseits unzureichende pädagogische

Fähigkeiten, die fehlende Fähigkeit, etwas zu vermitteln, etwas ‚rüberzubringen‘, andererseits aber auch eine mangelnde fachliche Kompetenz, z.B. begrenzte Fertigkeiten am Instrument: *„die Lehrerin konnte mir nichts Neues beibringen, da sie selbst nicht perfekt spielt.“* (m, 21, Gitarre).

**Probleme im Gruppenunterricht** entstehen in erster Linie durch eine inhomogene Zusammenstellung der Gruppen, vor allem bezüglich des Niveaus und des Alters. Die Folge ist meist eine Über- bzw. Unterforderung: *„Ich hatte Gemeinschaftsunterricht mit einem Freund, der schneller lernte als ich und daher vom Lehrer bevorzugt wurde. Es machte mir dann bald keinen Spaß mehr.“* (w, 13, Gitarre) oder *„ich war bald immer die Älteste in der Gruppe, wurde mir zu kindisch“* (w, 17, Blockflöte).

Unter dem Punkt **„Kritik an sonstigen Unterrichtsinhalten“** finden sich ganz unterschiedliche, zum Teil entgegengesetzte Interessen vereinigt. Einige der Probanden beklagen beispielsweise einen zu großen Theorie-Anteil im Unterricht, den Vorrang von Technik und Etüdenspiel, z.B. *„Ich lernte vor allem Fingerübungen und spielte keine Lieder. Das war frustrierend für mich.“* (w, 13, Gitarre). Anderen beinhaltet der Unterricht zu wenig davon: *„Weil ich irgendwann keine Lust mehr hatte und die Privatlehrerin mich nie auf Technik oder Artikulation bzw. Ausdruck hingewiesen hat. Das bedeutete, daß ich ein Stück mehr oder minder vom Blatt spielen konnte und das war's.“* (w, 17, Klavier). Die einen kritisieren die einseitige Ausrichtung des Unterrichts am Spiel nach Noten - *„Stupidες Nachspielen von Noten wurde allem, was am Musikunterricht Spaß macht stets vorgezogen und übergeordnet.“* (w, 12, Geige) -, andere wollen endlich einmal *„richtig spielen nach Noten, nicht nur Akkorde“* (w, 16, Orgel).

Welche Auswirkungen ein vor allem durch Eltern und Lehrer an Instrumentalschüler herangetragener **Leistungsanspruch** hat und wie dieser zu einem Scheitern des instrumentalen Lernens beitragen kann, hat vor allem Eckstaedt beschrieben.<sup>26</sup> Auch in der vorliegenden Studie spielt der Leistungsdruck im Unterricht eine Rolle, wenn auch keine allzu große. Genannt werden z.B. hohe Anforderungen, Strenge und Autorität, aber auch Ehrgeiz der Lehrenden, Ungeduld, Überbewertung von Fehlern und mangelndes Verständnis für Motivationsprobleme. Die Aussage einer ehemaligen Klavierschülerin mag stellvertretend für die Konsequenzen eines unangemessenen Leistungsanspruches stehen: *„Nachdem ich von meiner Privatlehrerin den Tip bekam, zur Musikschule zu wechseln, habe ich den Spaß am Klavierspielen verloren. Es war*

---

26 Vgl. Eckstaedt, a.a.O.



*mir zu leistungsorientiert. Ich mußte ständig üben und hatte keine Freude mehr daran.*“ (w, 15, Klavier).

Als wichtiger Motivationsfaktor und als sinnstiftend für das eigene Spiel wird das **gemeinsame Musizieren** mit anderen empfunden, die fehlende Möglichkeit dazu entsprechend als demotivierend: *„Ich habe keine Perspektive für mein Musizieren mehr gesehen. - Ich konnte nie mit anderen spielen.“* (m, 17, Trompete).

Gelegentlich treten jedoch auch beim gemeinsamen Musikmachen, z.B. in einem **Orchester**, Schwierigkeiten auf, die ebenfalls zu einem Unterrichtsabbruch führen können: *„Anwendung im Orchester machte keinen Spaß, im Gegenteil: setzte mich unter Druck“* (w, 19, Fagott).

Auch **Vorspiele**, die häufig motivieren, zu Leistung anspornen und einen Übeanreiz schaffen, bewirken oft das Gegenteil, nämlich Angst zu erzeugen und damit die Lust am Spielen zu nehmen, z.B. *„Ich habe die öffentlichen Auftritte gehaßt“* oder *„zum Teil auch ausschlaggebend [für den Abbruch] waren die sogenannten ‚Leistungsvorspiele‘, in denen ich keinen Sinn sah und vor denen ich immer wieder Bammel hatte“* (w, 12, Klavier).

Soviel zu den Unterpunkten von „Kritik am Unterricht“. Am häufigsten wird dieser Grund in Verbindung mit Ursachen aus derselben Kategorie genannt (49,0%), mit einem Motivationsverlust (37,0%) und kritischen Lebensereignissen (23,0%).

Die Kategorie **„Organisatorische Gründe“** umfaßt zum einen Ursachen für einen ‚indirekten‘ Unterrichtsabbruch, der nicht auf Initiative der Schüler hin erfolgte, z.B. wenn ein Kurs, eine AG oder der Anspruch auf Instrumentalunterricht als Teil des Studiums endet oder weil der Lehrer den Unterricht - z.B. aufgrund veränderter Lebensumstände - aufgibt. Zum anderen werden genannt ein zu häufiger Lehrerwechsel, schlechte Übemöglichkeiten sowie die Tatsache, kein eigenes Instrument zu besitzen. Vor allem aber sind es finanzielle Gründe, die hierbei zum Abbruch führen, z.B. wegen finanzieller Engpässe oder aber - bei mangelnder Motivation bzw. fehlendem Erfolg - aufgrund einer Kosten-Nutzen-Kalkulation.

**Zeitmangel** ist ein Abbruchgrund, der häufig in Verbindung mit anderen Ursachen angeführt wird, z.B. mit kritischen Lebensereignissen (37,1%), mit Motivationsmangel (33,0%), organisatorischen Gründen (32,0%) und einer Interessensverlagerung (24,7%). Außerdem hat diese Begründung gelegentlich den Charakter einer Ausrede, wie beispielsweise in folgender Aussage angedeutet wird: *„Ich habe nicht mehr genug geübt - ob dies tatsächlich aus Zeit-*

*mangel geschehen ist, wie ich es damals empfunden habe, weiß ich nicht.*“ (w, 16, Klavier).

Neben einer allgemeinen **Interessensverlagerung** - z.B. *„Keinen Kopf mehr dafür gehabt. Andere Dinge waren dran.“* (w, 18, Klavier) - konkurrieren mit musikalischen Interessen vor allem zwei weitere Freizeitaktivitäten: der Sport und andere künstlerische Bereiche.

Sport ist ein Hobby, das - ähnlich wie das Erlernen eines Instrumentes - viel Zeit und Energie in Anspruch nimmt: *„Ich habe angefangen sehr intensiv in einem Verein Basketball zu spielen und hatte keine Zeit mehr (obwohl ich zu dieser Zeit endlich zu Querflöte wechseln wollte, worauf ich mich lange gefreut hatte) aber dann zählte plötzlich nur noch der Sport, war aufregender.“* (w, 14, Altflöte). Außerdem entdecken manche hier ihr eigentliches Talent, z.B. *„[...] entdeckte ich meine Liebe eher beim Sport (dort lag auch eher meine Begabung)“* (w, 14, Klavier).

Im künstlerischen Bereich sind es vor allem die Bildende Kunst und das Tanzen, aber auch Theaterspielen und Schreiben, die dem Instrumentalspiel den Rang ablaufen.

In der Kategorie **„Negatives Selbstkonzept“** entfallen ca. ein Viertel der genannten Gründe auf die Einstellung, unmusikalisch zu sein: *„ich gab vor mir selber zu, daß ich einfach total unmusikalisch bin (war nicht mal fähig, das Ding zu stimmen, leider)“* (w, 16, Gitarre), *„Ich fand, daß mir absolut das Gefühl dafür fehlte, schätzte mich als unmusikalisch ein - war frustrierend“* (w, 17, Gitarre).

Es zeigt sich, daß die Ansicht, eine angeborene Begabung oder Musikalität entscheide über den Erfolg des Umgangs mit einem Instrument, in unserer Gesellschaft noch tief verwurzelt ist. Auch von einigen Instrumentallehrern wird dieses Bild vermittelt, z.B. *„Lehrer hat mich spüren lassen, daß ich kein besonderes Talent habe“* (w, 15, Gitarre). Gelegentlich kommt einer negativen Selbstattribution jedoch auch eine gewisse Schutzfunktion zu, indem Mißerfolge bzw. fehlendes Vorankommen durch eine angebliche mangelnde Begabung entschuldigt werden können.<sup>27</sup>

Neben der Einstellung, unmusikalisch zu sein, bewirken vor allem auch Mißerfolgs- und Frustrationserlebnisse ein negatives Selbstkonzept. Seltener jedoch sind es einschneidende Mißerfolge, wie z.B. das Durchfallen durch eine Aufnahmeprüfung oder ein Leistungsvorspiel, die frustrieren und die Moti-

---

27 Vgl. dazu auch de la Motte-Haber, a.a.O., S. 303

vation lähmen, sondern die alltäglich erlebten Schwierigkeiten im Unterricht und beim Üben: Lernplateaus, das Gefühl, keine Fortschritte mehr zu machen, die eigenen Grenzen erreicht zu haben oder auch an den zu hoch gesteckten Anforderungen an sich selbst zu scheitern. Dabei werden die ausbleibenden Erfolge entweder einer fehlenden musikalischen Begabung zugeschrieben - also internal-stabil begründet - oder aber der eigenen mangelnden Anstrengung (internal-variabel). Dadurch entsteht nicht selten ein Teufelskreis, den die Schüler von sich aus nicht mehr durchbrechen können: Die Lust zu üben läßt aus den verschiedensten Gründen nach, dadurch bleiben die Erfolge aus, es geht nicht mehr voran, was noch mehr demotiviert usw. Auch wenn selten explizit geäußert, ist anzunehmen, daß der Instrumentallehrer durch seine Unterrichtsgestaltung bzw. sein Verhalten dem Schüler gegenüber nicht selten zur Entstehung eines negativen Selbstkonzeptes beiträgt, wie die folgenden Aussagen nur vermuten lassen: „*Mißerfolg der vom Lehrer gestellten Aufgaben*“ (m, 14, Gitarre) oder „*ich hatte das Gefühl, nicht gut zu sein und nicht weiterzukommen, mein Lehrer war nie zufrieden mit mir.*“ (w, 17, Gitarre).

Entsprechend wird ein negatives Selbstkonzept am häufigsten in Verbindung mit Kritik am Unterricht (51,6%) und Motivationsmangel (48,4%) genannt.

Unter der Kategorie „**Lernziel erreicht**“ finden sich all diejenigen, bei denen der Unterricht dazu beitragen konnte, eine Beziehung zum Instrument zu festigen bzw. ausreichende Kenntnisse zu vermitteln, die zum Musikmachen befähigen. Bei manchen entsprach der Unterricht jedoch nicht den eigenen Vorstellungen. Sie beschäftigen sich nun lieber auf ‚eigene Faust‘ mit dem Instrument und wollen einfach spielen, statt zu üben - eine Tendenz, die kennzeichnend für viele Jugendliche in der Pubertätsphase ist.<sup>28</sup> Andere sind an einem Punkt angekommen, an dem sie sich entscheiden müssen, ob sie Musik professionell betreiben wollen oder es bei der Musik als Hobby belassen. Außerdem haben einige das Instrument gewechselt oder unterrichten inzwischen selbst.

Erwähnt seien noch zwei letzte Punkte, die eng miteinander verbunden sind: ein **falsches Instrument** und die **Kritik an den Eltern**.

Wie beschrieben, verlieren vor allem in der Pubertät einige Schüler den Bezug zu ihrem Instrument. Oft ist das erlernte Instrument jedoch von vornherein nicht das gewünschte, sondern wurde von den Eltern ausgewählt. Gelegentlich

---

28 Vgl. Grimmer, a.a.O., S. 93-95

wird von ihnen die Bedingung gestellt, vor dem Wunschinstrument ein anderes zu erlernen:

„Glockenspiel mußte ich lernen, damit ich Flöte lernen konnte/durfte. (Vorschrift!). Es hat mir nicht viel Spaß gemacht. Eigentlich wollte ich Klavier lernen, betrachtete die Flöte als Vorstufe, um meinen Eltern zu zeigen, daß es sich lohnt, ein Klavier zu kaufen. Der Unterricht - und das Klavier - waren trotzdem immer unerreichbar - zu teuer!“ (w, 11, Flöte)

Darüber hinaus wird auch die Entscheidung, überhaupt ein Instrument zu erlernen, häufig von den Eltern gefällt: „*Es war von meinen Eltern aufdoktriniert*“ (m, 19, Saxophon), „*‘Tochter aus gutem Hause‘ kriegt halt Unterricht, ich hatte aber nie so recht Lust.*“ (w, 15, Klavier), „*Mit 5 hat’s mir Spaß gemacht, mit 11 habe ich verstanden, daß meine Eltern mit dem Klavierunterricht in mir das verwirklichen wollten, was sie selbst nicht gemacht haben, außerdem war das ,nicht mein Ding‘*“ (w, 11, Klavier). Spätestens in der Pubertät entledigen sich die Jugendlichen dann vom ‚ungeliebten‘ Unterricht. Auch Leistungsdruck und Überzwang der Eltern rufen häufig eine Abwehrreaktion hervor: „*Die zunehmende wohlwollende Förderung meiner Eltern gipfelte in ein drückendes MUSS täglicher Übung und rief Trotz und Ablehnung bei mir hervor.*“ (w, 12, Geige) oder „*Habe nach dem ca. 15/16 Lebensjahr nur noch auf elterlichen Druck hin gespielt, ich sollte Pianistin oder mindestens Klavierlehrerin werden, was ich nie wollte*“ (w, 19, Klavier).

Jedoch auch das Gegenteil wird beklagt, also zu wenig Motivierung und Unterstützung durch die Eltern, auch in finanzieller Hinsicht.

Die Vermutung Behnes scheint sich jedoch nicht zu bestätigen: „Die Problematik ‚tragischen‘ Unterrichts scheint ursächlich vorrangig in der Eltern-Kind-Beziehung zu suchen zu sein.“<sup>29</sup> Wie wir gesehen haben, ist dieses Problem ein sehr viel komplexeres und wird durch eine Vielzahl an Faktoren mitbeeinflusst. Es ist jedoch durchaus möglich, daß die Eltern-Kind-Beziehung sich auch auf andere Ursachenkomplexe auswirkt, den Befragten aber unbekannt bleibt.

### 3.4.2 Geschlechtsspezifische Begründung des Abbruchs

Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich in den Kategorien „Motivationsmangel“ und „Kritische Lebensereignisse“, die sehr viel häufiger von den

---

29 Klaus-Ernst Behne: Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung. In: Üben & Musizieren. 3 (1991) S. 15

Frauen genannt werden. Außerdem sind sie auch unzufriedener mit ihrem Instrument.

Besonders auffällig ist die Tatsache, daß die befragten Männer den Abbruchgrund „Lernziel erreicht“ wesentlich häufiger angeben als die Frauen. Es zeigt sich, daß Männer nach Beendigung des Unterrichts häufig in Bands oder Ensembles spielen oder sich autodidaktisch betätigen. Teilweise ist dies auch instrumentbedingt: Viele der männlichen Befragten spielen ‚Bandinstrumente‘ wie Schlagzeug und E-Gitarre. Es scheint sich also auch hier zu bestätigen, daß Männer musikalisch aktiver sind. Außerdem scheinen sie kritischer zu sein bzw. sich eher zu trauen, Kritik zu äußern, sowohl am Instrumentalunterricht als auch an den Eltern.

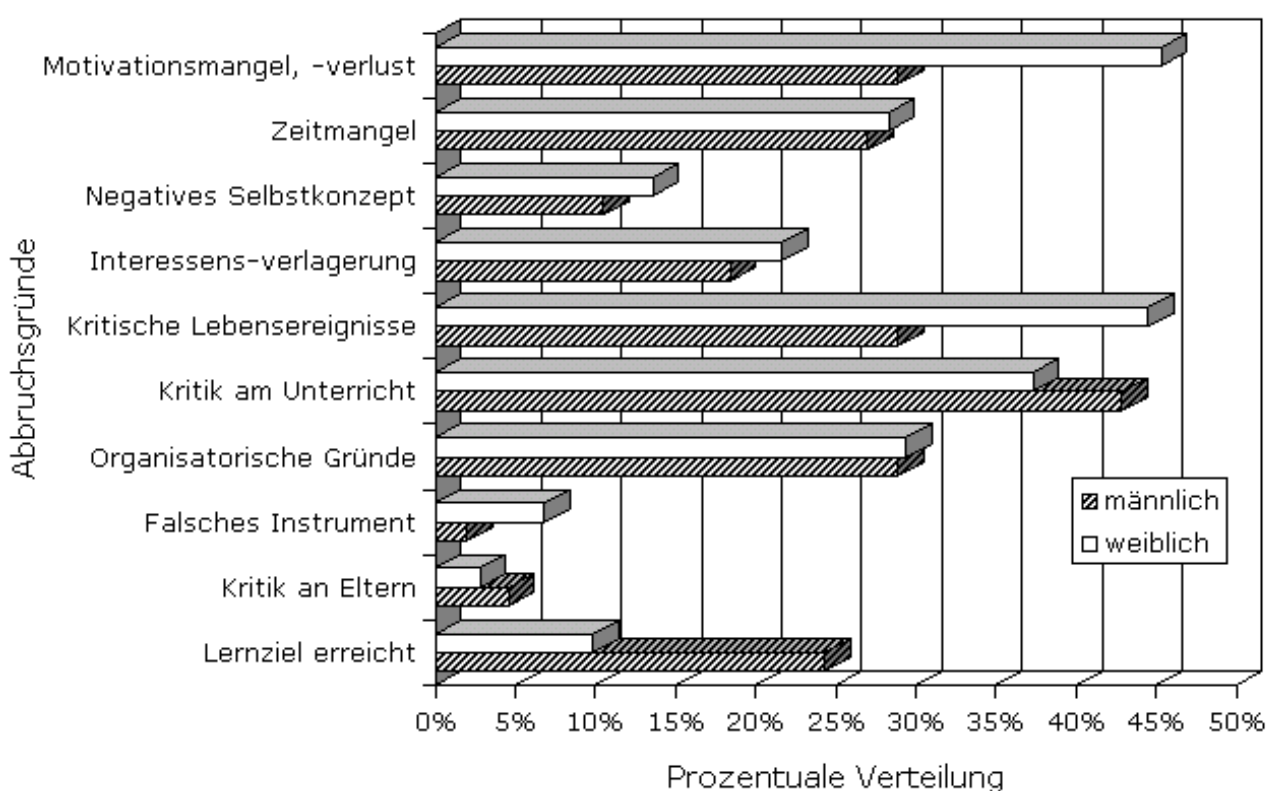


Abb. 3: Geschlechtsspezifische Verteilung der Abbruchgründe

Betrachtet man die Unterkategorien von „Kritik am Unterricht“, so fällt auf, daß die weiblichen Befragten vor allem persönliche Probleme mit dem Lehrer angeben, während die Männer eher die mangelnde Kompetenz ihres Lehrers beklagen, vor allen Dingen aber die Stückauswahl und auch den Leistungsdruck im Unterricht. Auch die Druckausübung der Eltern wird häufiger von den männlichen Probanden genannt. Es muß hier offen bleiben, ob Jungen Leistungsdruck als belastender empfinden, Mädchen diese Situation dagegen eher hinnehmen, oder ob möglicherweise die Erziehungspersonen bei Jungen



eher das Gefühl haben, Druck ausüben und sie in ihre Schranken weisen zu müssen.

### *3.4.3 Zusammenhang zwischen Abbruchsalter und Abbruchsgründen*

Eine Ausgangshypothese der Studie (H2) war, daß die Abbruchsursachen auch mit dem Abbruchsalter zusammenhängen. Unmittelbar deutlich wird dies beispielsweise bei den kritischen Lebensereignissen, z.B. bei Pubertät, Abitur, Studienbeginn. Vermutlich bestehen aber auch Zusammenhänge mit anderen Ursachenkomplexen, z.B. mit der Interessensverlagerung, mit einem Motivationsverlust oder dem Erreichen des Lernziels.

Die Varianzanalyse ergibt einen höchst signifikanten Zusammenhang der Variablen „Abbruchsalter“ und „Abbruchsgründe“ ( $F=12,51$ ;  $p=0,000$ ).<sup>30</sup> Bemerkenswerte Tendenzen zeigen sich vor allem in den Kategorien „Motivationsmangel“, „Kritik am Unterricht“ und „Lernziel erreicht“. Sowohl eine mangelnde Motivation als auch Schwierigkeiten im Unterricht scheinen vorrangig bei jüngeren Instrumentalschülern zu einem Abbruch zu führen - vor allem in der Altersgruppe der 11- bis 15jährigen, aber auch bei 5- bis 10jährigen. Möglicherweise ist bei jüngeren Schülern die Frustrationstoleranz weniger ausgebildet, weshalb sie sich schneller demotivieren lassen. Daß unterrichtsbedingte Probleme mit zunehmendem Alter weniger ausschlaggebend für einen Abbruch sind, könnte darin begründet sein, daß ältere Schüler vermutlich verstärkt in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen und vom Lehrer ernster genommen werden. Unter Umständen ziehen sie zudem bei unbefriedigendem Unterricht einen Lehrerwechsel dem Abbruch des Unterrichts vor. Erwartungsgemäß spielen auch das Instrument bzw. die Eltern hauptsächlich bei jüngeren Schülern eine Rolle als Abbruchsursache.

In der Kategorie „Lernziel erreicht“ verhält es sich genau umgekehrt: Je höher das Abbruchsalter, desto eher wurde der Unterricht aus der Überzeugung heraus beendet, ausreichende Fähigkeiten erworben zu haben. Dies mag einerseits mit einer längeren Unterrichtsdauer zusammenhängen, die es ermöglicht, das Instrumentalspiel autodidaktisch fortzusetzen. Andererseits nehmen Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit, vielleicht auch das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, mit dem Alter zu.

---

30 Im Grunde wirken sich hierbei die Abbruchsursachen auf das Abbruchsalter - sprich den Zeitpunkt des Abbruchs - aus. Daher wurde die Variable „Abbruchsalter“ bei der Berechnung dieses Zusammenhangs als abhängige Variable behandelt, die Variable „Abbruchsgründe“ als unabhängige.

### 3.4.4 Zusammenhang zwischen Instrument und Abbruchsgründen

Wie in Kapitel 3.4.1 beschrieben, spielt das jeweilige Instrument, das abgebrochen wurde, in den Abbruchs begründungen immer wieder eine Rolle. Bei einer genaueren Untersuchung der Variablen „Instrument“ und „Abbruchsgründe“ werden weitere Zusammenhänge sichtbar.

Ein unmittelbarer Zusammenhang der Variablen ist gegeben, wenn das Instrument selbst der Abbruchgrund ist. Als ‚falsches Instrument‘ empfunden werden insbesondere Tasteninstrumente<sup>31</sup> (13,7%) - also vor allem Orgel, Akkordeon und Keyboard bzw. E-Orgel -, Holzblasinstrumente (11,3%), die Blockflöte (8,5%) sowie Gitarre (6,4%).

Gar nicht genannt wird diese Begründung bei Zupf-, Blechblas- und Schlaginstrumenten sowie bei Gesang. Vergleicht man diesbezüglich die Mittelwerte des Alters bei Unterrichtsbeginn, so zeigt sich, daß diese Instrumente in einem späterem Alter begonnen werden, in dem die Instrumentenwahl vermutlich eigenverantwortlich erfolgt.

Ähnliches gilt für die Kategorie „Kritik an den Eltern“, die am häufigsten von den Holzbläsern genannt wird, bei Blechbläsern, Sängern und den Spielern von Schlaginstrumenten dagegen nicht auftaucht.

Weiterhin fällt auf, daß in erster Linie Streicher ihren Unterricht aufgrund eines negativen Selbstkonzeptes beenden. Dies mag an den vergleichsweise komplexen Anforderungen von Streichinstrumenten liegen, die unter Umständen Mißerfolgs- und Frustrationserlebnisse begünstigen, oder aber in einem hohem Selbstanspruch von Streichern.

Interessante Zusammenhänge ergeben sich außerdem in der Kategorie „Lernziel erreicht“, die vor allem bei folgenden Instrumenten genannt wird:

Tab. 3: Instrumente, bei denen der Abbruchgrund „Lernziel erreicht“ am häufigsten genannt wird

Zupfinstrumente (vor allem E-Gitarre und E-Baß)	77,8 %
Schlaginstrumente (vor allem Schlagzeug)	35,0 %
Gesang	26,7 %
Streichinstrumente	16,9 %

---

31 Die Instrumente Klavier, Gitarre und Blockflöte - als die in vorliegender Studie am häufigsten gespielten Instrumente - wurden nicht in die übrigen Instrumentengruppen integriert, um somit differenziertere Ergebnisse zu erhalten.

Hierbei scheint sich anzudeuten, daß insbesondere die Spieler von Bandinstrumenten ihren Instrumentalunterricht beenden, weil sie ihr Lernziel erreicht haben bzw. sich weiterhin aktiv musikalisch betätigen. Auch Gesang kommt möglicherweise in Bands zum Einsatz. Die Streicher dagegen sind vermutlich in Orchestern oder aber im kammermusikalischen Bereich aktiv.

Ein ganz ähnliches Ergebnis zeigt sich bei einem Mittelwertvergleich des Instrumentalspiels nach Unterrichtsende in Abhängigkeit vom Instrument: Auch hier wird die ‚Rangliste‘ von den Zupfinstrumenten angeführt, gefolgt von Gesang und Schlaginstrumenten. Die Blockflöte wird dagegen nur noch relativ selten gespielt. Die Varianzanalyse ergibt hierfür einen höchst signifikanten Zusammenhang ( $F=13,87$ ;  $p=0,000$ ).

Da sowohl Zupf- als auch Schlaginstrumente vorrangig von Männern gespielt werden, wie in Kapitel 3.4.2 angedeutet, erklären sich auch die hohen Werte der männlichen Probanden beim regelmäßigen Instrumentalspiel nach Unterrichtsende. Die Blockflöte beispielsweise wird dagegen häufiger von Frauen erlernt.

#### *3.4.5 Auswirkungen der Abbruchsgründe auf das Instrumentalspiel nach Unterrichtsende*

Ob nach Beendigung des Instrumentalunterrichts noch musiziert wird, hängt u.a. davon ab, aus welchen Gründen der Unterricht abgebrochen wurde, so eine der Ausgangshypothesen (H6). Es scheint plausibel zu vermuten, daß ein weiterhin praktiziertes Instrumentalspiel wahrscheinlicher ist, wenn der Abbruch external begründet wird, z.B. mit organisatorischen Gründen oder Zeitmangel, als beispielsweise mit einem negativen Selbstkonzept, also bei einer internalen Begründung.

Die auffälligsten Ergebnisse zeigen sich in den Kategorien „regelmäßig“ und „nie“. Regelmäßig spielen in erster Linie Schüler, die ihr Lernziel erreicht haben. Überhaupt nicht mehr musizieren vor allem diejenigen, die den Unterricht aufgrund eines negativen Selbstkonzeptes abgebrochen haben, aufgrund des Instrumentes oder wegen mangelnder Motivation.

Vergleicht man die Mittelwerte des Instrumentalspiels in Abhängigkeit von den Abbruchsgründen, so ergibt sich ein ähnliches Bild (siehe Abbildung 4 auf der folgenden Seite):

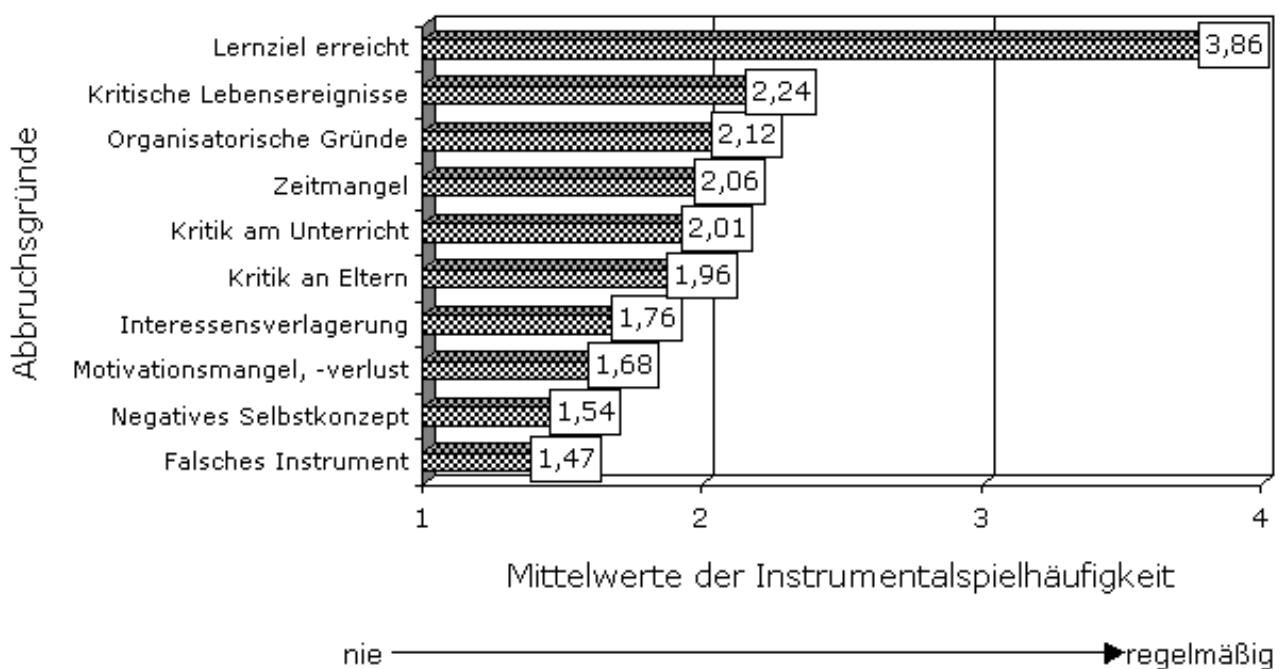


Abb. 4: Mittelwerte der Instrumentalspielhäufigkeit in Abhängigkeit von den Abbruchsgründen

Neben einem falschen Instrument scheinen vor allem interne Abbruchsgründungen, wie ein negatives Selbstkonzept, Motivationsmangel oder eine Interessensverlagerung, weiteres Instrumentalspiel zu verhindern. Umgekehrt begünstigen neben dem erreichten Lernziel vorrangig externe Ursachen eine Fortsetzung des Instrumentalspiels. Unterschieden werden muß dabei jedoch zwischen externalen Faktoren, die vermutlich Einfluß nehmen auf die Beziehung des Schülers zum Musizieren und solchen, die weniger oder keinen Einfluß nehmen. Zu letzteren gehören die Kategorien „Zeitmangel“, „organisatorische Gründe“ und auch die kritischen Lebensereignisse - die Pubertät hierbei ausgenommen. Zu den externalen Einflußfaktoren auf das Instrumentalspiel zählen Lehrer und Unterricht, die Eltern und das Instrument. Neben den internalen Begründungen wirken sich diese Kategorien ebenfalls eher hemmend auf das weitere Instrumentalspiel aus, wobei hier nur von Tendenzen gesprochen werden kann.

Die Varianzanalyse ergibt einen höchst signifikanten Zusammenhang der beiden Variablen ( $F=10,91$ ;  $p=0,000$ ). Die Hypothese (H6) wurde somit bestätigt.

### 3.4.6 Weitere Einflußfaktoren auf das Instrumentalspiel nach Unterrichtsende

Einige weitere Variablen sollen auf ihren Einfluß auf die musikalische Betätigung nach Unterrichtsende hin untersucht werden.

Zum einen wurde angenommen, daß sich die **Unterrichtsdauer** auf die Fortsetzung des Instrumentalspiels auswirkt, und zwar insofern, als um so regelmäßiger musiziert wird, je länger der Unterricht andauerte. Denn einerseits begünstigt eine längere Unterrichtsdauer die Entstehung einer subjektiven Beziehung zum Instrument, andererseits wird vermutlich ein höheres Niveau erreicht, das mehr Möglichkeiten zum alleinigen oder gemeinsamen Spiel bietet.

Vergleicht man diesbezüglich die Mittelwerte der Instrumentalspielhäufigkeit, so bestätigt sich diese Vermutung - wenn auch nicht im erwarteten Ausmaß. Die Varianzanalyse ergibt einen höchst signifikanten Zusammenhang der Variablen ( $F=13,54$ ;  $p=0,000$ ).

Tab. 4: Mittelwerte des Instrumentalspiels bezüglich der Unterrichtsdauer<sup>32</sup>

Unterrichtsdauer	N	Mittelwerte des Instrumentalspiels	Standardabweichung
0 – 3 Jahre	293	1,86	1,01
4 – 6 Jahre	272	1,92	0,92
7 – 9 Jahre	155	1,99	0,83
10 Jahre und mehr	116	2,49	0,90
<b>gesamt</b>	<b>836</b>	<b>1,99</b>	<b>0,95</b>

Des weiteren wurde vermutet, daß auch das Abbruchsalter Einfluß nimmt auf das Instrumentalspiel: Je älter der Schüler zum Zeitpunkt des Abbruchs, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß er sein Instrument weiterhin spielen wird, da Eigenverantwortung und Selbständigkeit zunehmen (vgl. Kap. 3.4.3). Auch hierbei ergibt ein Mittelwertvergleich eine entsprechende Tendenz, die höchst signifikant ist ( $F=27,57$ ;  $p=0,000$ ).

Tab. 5: Mittelwerte des Instrumentalspiels bezüglich des Abbruchalters

Abbruchsalter	N	Mittelwerte des Instrumentalspiels	Standardabweichung
5 – 10 Jahre	44	1,30	0,67
11 – 15 Jahre	295	1,69	0,86
16 – 20 Jahre	412	2,17	0,90
21 – 25 Jahre	55	2,35	1,14
26 – 40 Jahre	31	2,81	1,01
<b>gesamt</b>	<b>837</b>	<b>1,99</b>	<b>0,95</b>

---

32 Die Kategorien wurden folgendermaßen codiert: 1 = nie, 2 = relativ selten, 3 = relativ häufig, 4 = regelmäßig.



Es ist in diesem Zusammenhang jedoch auch denkbar, daß es eine Rolle spielt, wie lange der Unterrichtsabbruch bereits zurückliegt. Ein Vergleich der Mittelwerte scheint diese Annahme zu bestätigen. Der Zusammenhang der beiden Variablen ist höchst signifikant ( $F=13,82$ ;  $p=0,000$ ).

Tab. 6: Mittelwerte des Instrumentalspiels bezüglich der Zeit, wie lange der Abbruch zurückliegt

Zeit, wie lange der Abbruch zurückliegt	N	Mittelwerte des Instrumentalspiels	Standardabweichung
0 – 4 Jahre	217	2,29	0,95
5 – 9 Jahre	323	1,99	0,93
10 – 14 Jahre	208	1,76	0,92
15 Jahre und mehr	85	1,75	0,94
<b>gesamt</b>	<b>833</b>	<b>1,99</b>	<b>0,95</b>

Tendenziell nimmt also die aktive Beschäftigung mit dem Instrument nach Beendigung des Unterrichts immer mehr ab - vermutlich da in der Zwischenzeit andere Dinge wichtig werden, unter Umständen der Bezug zum Instrument verloren geht oder aber - mangels Übung - die instrumental-technischen Fertigkeiten nachlassen.

Dabei besteht auch ein Zusammenhang mit der Variablen „Abbruchsalter“: Je länger der Unterrichtsabbruch zurückliegt, desto jünger waren die Probanden vermutlich zum Zeitpunkt des Abbruchs und umgekehrt.

#### **4 Zusammenfassung und musikpädagogische Konsequenzen**

Welche Faktoren haben sich nun als bedeutsam erwiesen für einen Abbruch des Instrumentalunterrichts? Aus der Vielzahl an Einflußfaktoren hat sich als zentrale Abbruchsursache der Verlust der Motivation herauskristallisiert, als ein im Grunde übergeordneter, durch zahlreiche weitere Ursachen bedingter Faktor: Fast alle Kategorien wirken sich mehr oder weniger direkt auf die Motivation aus. Motivationshemmend erlebt werden von den Befragten vor allem zwischenmenschliche Probleme im Unterricht, eine zu einseitige Stückauswahl ohne Berücksichtigung der individuellen Interessen sowie überhöhte Leistungsanforderungen durch Lehrer und Eltern. Eine besonders demotivierende Wirkung hat ein negatives Selbstkonzept, vor allem, wenn es mit einer fehlenden musikalischen Begabung begründet wird. Teilweise kommt es jedoch erst gar nicht zu einer Motivationsbildung, z.B. wenn die Entscheidung für den Instrumentalunterricht bzw. für ein bestimmtes Instrument nicht vom Kind selbst kommt - zumindest wenn es den Eltern oder Lehrern nicht gelingt,

Neugier und Spielfreude beim Kind zu wecken und die ersten Anfänge mit Interesse und Anerkennung zu begleiten.

Fast ebenso häufig wie ein Motivationsmangel werden kritische Lebensereignisse bzw. eine Veränderung der Lebenssituation als Abbruchgrund genannt. Möglicherweise kommt hier die Einstellung zum Ausdruck, daß man ‚eben mal‘ für eine Zeit lang ein Instrument erlernt, dann aber auch wieder damit aufhört, vor allem, wenn sich gleichzeitig die Lebensumstände ändern. Gelegentlich kommt dies in den Aussagen der Befragten zum Ausdruck: *„Irrendwie war es für mich klar, nach der Schule auch den Musikunterricht aufzuhören“* (w, 19, Bratsche).

Als eine vor allem auch für die instrumentale Entwicklung ‚kritische Lebensphase‘ hat sich die Pubertät erwiesen. Zum einen bringen viele Jugendliche aufgrund der körperlichen und seelischen Veränderungen nicht die zum Erlernen eines Instrumentes notwendige Energie auf. Zum anderen erfolgt häufig im Zuge der Abgrenzung von den Erwachsenen eine Trennung vom Unterricht. Der Stellenwert des Instrumentalspiels an sich ist in dieser Zeit einem Wandel unterworfen.

Die Durchführung der Studie wurde immer wieder von der Frage begleitet, wodurch die Entscheidung, den Unterricht abubrechen, letztendlich zustande kommt. Denn die dargestellten Abbruchsursachen müssen nicht zwangsläufig zu einer Aufgabe des Unterrichts führen. Problematischer Unterricht beispielsweise wird zum Teil über lange Zeit ausgehalten, ohne daß es zu einem Abbruch kommt. Und auch elterliche Druckausübung muß nicht immer negative Auswirkungen haben: Beispielsweise wurden an die Hochbegabten der Bastian-Studie nicht selten hohe Anforderungen seitens der Eltern gestellt, die den Jugendlichen meist über Durststrecken hinweghalfen anstatt zu einer Abwehrhaltung zu führen.<sup>33</sup>

Wie sich nachteilige Gegebenheiten auswirken, ist möglicherweise auch von der jeweiligen Schülerpersönlichkeit abhängig. Wie jedoch auch Frauke Grimmer betont, scheint die Frage entscheidend zu sein, inwieweit das Erlernen eines Instrumentes für einen Schüler persönliche Bedeutsamkeit erlangt hat.<sup>34</sup> In jeder instrumentalen Entwicklung spielen förderliche und hinderliche Bedingungen eine Rolle. Wenn jedoch die Musik keinerlei Bedeutung für einen Schüler hat, können letztlich auch günstige äußere Rahmenbedingungen nicht viel bewirken. Umgekehrt können hinderliche Umstände einem Schüler nicht viel ‚anhaben‘, für den das Instrumentalspiel bedeutsam geworden ist.

---

33 Vgl. Bastian, a.a.O.

34 Vgl. Grimmer, a.a.O.

Im komplexen Netzwerk der Abbruchsursachen ist ein einzelner Faktor allein wenig ausschlaggebend. In ihrem Zusammenspiel jedoch sind die Einflußfaktoren Lehrer, Unterricht, Eltern, Instrument, Selbstkonzept usw. wesentlich an einer Bedeutungsbildung beteiligt.

Dieses Ausmaß der subjektiven Bedeutung entscheidet letzten Endes auch darüber, wie sich die weitere Beziehung zum Instrument gestaltet.

Aus den bisherigen Überlegungen lassen sich einige musikpädagogische Konsequenzen ableiten. Angesichts der grundlegenden Bedeutung der Motivation für das Erlernen eines Instrumentes erscheint es notwendig, die Individualität eines jeden Schülers zu berücksichtigen, seine Lerngeschichte ebenso wie die persönlichen Erwartungen, Bedürfnisse und Interessen, die sich im Laufe der Unterrichtszeit auch ändern können. Insbesondere bei der Stückauswahl müßte die Motivation des Schülers Vorrang haben vor dem Anspruch der ausschließlichen Vermittlung abendländischer Musikkultur. Um über Lernplateaus hinwegzuhelfen, sollte die Unterrichtsgestaltung möglichst vielfältig angelegt sein und immer wieder neue Herausforderungen bereithalten, ohne den Schüler dadurch zu überfordern. Vor allem in der Pubertät benötigen Schüler große Freiräume und die Möglichkeit, sich auszuprobieren. Außerdem bedürfen sie einer besonderen Rücksicht auf Motivationsprobleme und Regressionsbedürfnisse (spielen statt üben!). Als Lehrende sollten wir Schülern in diesem Alter verstärkt Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten vermitteln und ihnen das Gefühl geben, als junge Erwachsene ernst genommen zu werden. Die Vermittlung eines positiven Selbstkonzeptes ist jedoch in jeder Altersphase maßgeblich für die Entstehung einer intrinsischen Motivation und damit für die Bildung einer subjektiven Bedeutung.

Da das Instrumentalspiel, wie sich gezeigt hat, meist mit der Beendigung des Unterrichts aufgegeben wird, ist es schließlich erforderlich, dem Schüler von Anfang an Eigenverantwortung zuzugestehen und ihn zur Selbstständigkeit zu erziehen. Denn Ziel jeden pädagogischen Handelns ist es, sich selbst über kurz oder lang überflüssig zu machen!

Zuletzt ein Forschungsausblick: Da die Ursachen, die zu einem Abbruch des Instrumentalunterrichts führen, wie dargestellt, ein komplexes Netzwerk bilden, müßten diese Wirkungszusammenhänge in einer qualitativen Untersuchung weitergehend erforscht werden. Dabei sollte vor allem auch das Jugendalter einen Schwerpunkt bilden, da das Zusammenspiel der unterschiedlichen Einflußfaktoren in dieser Zeit einem Wandlungsprozeß unterworfen ist - eine Entwicklung, die für die Musikpädagogik sowohl Chancen als auch Risiken

birgt. Auch die Untersuchung geschlechtsspezifischer Aspekte des Unterrichtsabbruchs sollte weiter verfolgt werden.

## **Literatur**

- Bastian, Hans Günther (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mainz
- Behne, Klaus-Ernst (1991): Sieben Thesen zur Musikalitätsforschung. In: Üben & Musizieren. 3/1991, 14-18
- Boeckle, Roland (1978): Allgemeines zum Ansatz der Wiener Instrumentalschulen. In: H.-Ch. Siegert. Violinschule. Wien, 58-63
- Dix, Wolfgang (1986): Vorzeitiger Abbruch des Instrumentalunterrichts. In: Zeitschrift für Gitarre und Laute. 5/1986, 29-31
- Eckstaedt, Carsten (1996): „... mit Klavier hab' ich dann auch aufgehört“. Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch. Bochum
- Gellrich, Martin (1986): Motivationsprobleme des Instrumentalunterrichts. In: Üben & Musizieren. 2/1986, 132-138
- Gellrich, Martin (1986): Ursachen von Motivationsproblemen im Instrumentalunterricht (II). In: Üben & Musizieren. 3/1986, 266-272
- Graml, Karl / Reckziegel, Walter (1982): Die Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht. Ein Beitrag zur Elternbefragung (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 6). Mainz
- Grimmer, Frauke (1991): Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel
- Jünger, Werner / Merkel, Roland / Rectanus, Hans (1994): Faktoren des Scheiterns. Über den Abbruch des Instrumentalunterrichts an Musikschulen. In: Üben & Musizieren. 4/1994, 3-9
- Martignetti, Anthony J. (1965): Causes of Elementary Music Dropouts. In: Journal of Research in Music Education. 13/3/1965, 177-183.
- Motte-Haber, Helga de la (1987): Die Motivation zu Leistung und Erfolg. In: H. de la Motte-Haber (Hg.). Psychologische Grundlagen des Musikkernens (= Handbuch der Musikpädagogik. Bd. 4). Kassel, 273-331
- Probst, Werner (1975): Musikalische Grundausbildung als Voraussetzung des Instrumentalunterrichts. In: Der Instrumentalunterricht. Probleme - Reformen (= Die Musikschule. Bd. 4. Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege. B 28). Mainz, 22-25
- Rawlins, Larry Dean (1980): A Study of the Reasons for Students Dropping out of the Instrumental Music Program of the Lincoln, Nebraska Public Schools.

Ph.D. The University of Nebraska. Lincoln 1979. Dissertation Abstracts International A. Bd. 40 (7) 1980, 3936-3937.

Röbke, Peter (1990): Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht. Mainz

Scheuer, Walter (1988): Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd. 27). Mainz

Silbermann, Alfons (1976): Der musikalische Sozialisierungsprozeß. Eine soziologische Untersuchung bei Schülern - Eltern - Musiklehrern. In: Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. H. 29): Köln, 9-197

Sonderegger, Helmut (1996): Beweggründe für den „Lernabbruch“ an Musikschulen. Eine empirische Studie über den Instrumentalunterricht in Vorarlberg (= Innsbrucker Hochschulschriften, Serie A: Musikpädagogik. Bd. 1). Anif/Salzburg

Stanze, Corinna (1989): Kognitive und motivationspsychologische Aspekte des Abbruchs im Instrumentalunterricht. Unveröffentlichte Diplomarbeit (Hochschule für Musik und Theater Hannover, Studiengang Musikerziehung). Hannover

Dr. Claudia Bullerjahn, Institut für Musik und Musikwissenschaft  
Bettina Switlick Marienburger Platz 22  
31141 Hildesheim